

# Huellas del conflicto armado

## en la educación colombiana

Julio Herberth Montaña Gruezo<sup>1</sup>  
Adolfo Albán Achinte

**Resumen.** Este trabajo tiene el objetivo de analizar las incidencias del conflicto armado y las afectaciones en lo pedagógico en dos instituciones del Norte del Cauca, Colombia: la Institución Educativa Agropecuaria Indígena Quintín Lame y la Institución Educativa Comercial El Palo. En nuestro concepto, la forma en que el conflicto armado ha afectado a la educación en el Norte del departamento, las políticas públicas educativas y el cuidado de la vida, constituyen las tensiones entre las que docentes y directivos han trabajado desde hace tiempo en el ejercicio de su profesión. El trabajo de campo, pieza fundamental del presente capítulo, nos permitió registrar los hechos resultantes de la observación participante, lo que constituyó el modo para la recolección de la información. En este mismo sentido, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los grupos focales, con preguntas abiertas con las que el entrevistado expresó sus ideas, las mismas que nos permitieron obtener una visión de conjunto de la problemática planteada y de sus consecuencias.

**Palabras clave:** conflicto armado, guerrilla, paramilitarismo, Norte del Cauca, violencia, educación, políticas públicas, docencia, violencia

**Abstract:** In this chapter we present an analysis of the consequences and pedagogical repercussions of local armed conflict in two educational institutions: the "Institución Educativa Agropecuaria Indígena Quintín Lame" and the "Institución Educativa Comercial El Palo", located in the north the Cauca department in Colombia. We analyze how armed conflict and its effects on education, public educational policies and the protection of one's own life, build tensions

<sup>1</sup> Este trabajo se realiza en el marco de mi investigación titulada Pedagogías para el cuidado de la vida en contextos de conflicto armado, realizada para obtener el título de Doctor en Educación en la Universidad San Buenaventura, Cali.

that teachers and administration members have been dealing with for a long time in the exercise of their profession. Field research, and in particular participant observation, was fundamental in our data collection. Semi-structured interviews with open questions were applied to focus groups, which we used to obtain an overview of the problem and its consequences.

**Keywords:** armed conflict, guerrilla, paramilitary, North of Cauca, violence, education, public policy, teaching, violence

Este artículo tiene el objetivo de analizar las incidencias del conflicto armado y las afectaciones en lo pedagógico en dos instituciones del Norte del Cauca. La forma como el conflicto armado ha afectado a la educación en el norte del departamento, las políticas públicas educativas y el cuidado de la vida, constituyen las tensiones entre las que docentes y directivos han trabajado en el ejercicio de su profesión.

La Institución Educativa Agropecuaria Indígena Quintín Lame y la Institución Educativa Comercial El Palo están ubicadas en municipios diferentes, pero presentan aspectos que les resultan comunes al igual que la gran mayoría de los municipios que conforman el departamento del Cauca. Se caracterizan, en primer lugar, por prestar sus servicios en poblaciones étnicas correspondientes al pueblo Nasa, la primera, y a las comunidades afrodescendientes, la otra. En segundo lugar, por el conflicto armado en el que han tenido que vivir gran parte de su cotidianidad, quizás por la importancia de la zona donde están ubicadas, toda vez que permite el tránsito entre poblaciones del Norte del Cauca y el acceso a los departamentos del Valle, Tolima y el Huila. En cada una de estas instituciones se conformaron tres grupos focales, correspondientes a diez docentes y directivos, cinco padres y madres de familia, cinco egresados y los estudiantes. Es de anotar que esos territorios están estratégicamente ubicados, porque permiten accesos rápidos a distintos lugares, además de ser verdaderos reservorios de recursos naturales, minerales, flora y fauna, que hoy todos los actores de la guerra se disputan, poniendo en riesgo la vida misma. Allí se asentaron y han vivido los ancestros y hoy sus descendencias de los pueblos afro e indígenas.

El trabajo de campo, con el correspondiente diario en el que se registraron los hechos resultantes de la observación participante, constituyó el modo para la recolección de la información. Igualmente, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los grupos focales, con preguntas abiertas y con las que el entrevistado expresó sus ideas, teniendo la posibilidad de referirse a temas conexos o que están en relación con la pregunta hecha. El trabajo de campo se realizó en las siguientes fases: inserción en la comunidad, caracterización de las prácticas pedagógicas, análisis de la información que se desarrolla con el título "Gritos y voces desde el territorio" y la última fase en la que se trabaja el informe final.

## 1. El conflicto armado

En Colombia el conflicto armado tiene su origen en las disputas entre quienes ostentan el poder y los que se alzaron en armas y afirmaron representar a las personas que poco o nada tienen. Las pretensiones de unos y otros en cuanto al control territorial y del Estado, generaron períodos de violencia durante el siglo xx y lo transcurrido del siglo xxi.<sup>2</sup> En estos hechos, tanto el bipartidismo político como la Iglesia católica han tenido mucha responsabilidad. Al decir de Alfredo Molano Bravo (2010):

El liberalismo, en el poder a partir del año 30, trató de ganarse la fuerza pública para imponer en algunas regiones su mayoría electoral o para defenderla. Los conservadores no estaban dispuestos a perder en las urnas lo que habían ganado con las armas en la Guerra de los Mil Días. Usaron las dos formas y añadieron una tercera muy poderosa: la fuerza de la Iglesia católica. El liberalismo apeló a encabezar luchas agrarias como apoyo político. El Partido Comunista tomó el mismo camino. De tal suerte que armas, presupuesto nacional, ideología y tierra, es decir, todas las formas de lucha, se convirtieron en la mezcla explosiva que llamamos La Violencia –1925 y 1955–. Gaitán representó las aspiraciones populares y Laureano Gómez las del Establecimiento. Entre esas fuerzas, el choque era inevitable (p. 5).

Esas confrontaciones, de alguna manera, persisten hasta la actualidad con la emergencia de los grupos guerrilleros, paramilitares, bandas criminales y la fuerte carrera armamentista del Estado. Su origen bien podría analizarse desde inicios de la república. A propósito, Javier Giraldo Moreno (2015a), plantea que:

En varios momentos de la historia republicana, “las hegemonías partidistas se fundaron en la violencia, creando las terribles bandas de “Chulavitas” y “Pájaros”, hasta que se fusionaron los intereses bipartidistas en el “Frente Nacional”, el cual concentró su violencia contra los movimientos de tendencia comunista, socialista o popular, recurriendo primero a la fuerza pública entrenada en los

---

<sup>2</sup> Las confrontaciones de tipo político generaron conflictos armados en Colombia durante el siglo XIX, dada la disputa entre conservadores y liberales por el poder y la tierra, lo que desembocó en lo que se conoce como “Guerra de los mil días”. Esto fue seguido por múltiples confrontaciones, cuando aparecen en el escenario actores armados al margen de la ley que se enfrentaron en cruentos combates, bien sea entre ellos o contra las fuerzas regulares del Estado, disputándose el territorio como garante del desarrollo de sus actividades. Esta situación persiste en la actualidad.

Estados Unidos (Escuela de Las Américas) y luego adicionándole brazos paramilitares no sujetos a ninguna ley pero con garantía de impunidad. Desde los años 80, la élite dueña del Estado, frente a la intensificación del conflicto y aliada con la economía del narcotráfico y las armas del paramilitarismo, se propuso "refundar el Estado", buscando convertirlo en un blindaje de sus intereses regionales y nacionales, que tenían como denominador común controlar el aparato del Estado como fuente de lucro económico y político, mediante elecciones pagadas y recompensadas con puestos burocráticos, en interminables reciclamientos clientelistas de corrupción (p. 25).

La atrocidad del conflicto armado ha sido incalculable, daños de todo tipo han afectado a la población civil y sus organizaciones sociales, incluida la escuela:

La guerra colombiana también ha sido atroz en el trato entre los combatientes, y muy cruel en cuanto a la conducta de los combatientes contra la población civil. Lo fue desde sus comienzos, manteniendo la tradición sanguinaria respecto a las gentes inermes establecida durante la violencia (1946-1957), y lo fue aún más cuando aumentaron los contingentes de hombres armados y la confrontación bélica se intensificó entre finales del siglo xx y principios del xxi. Pudo haber dado la impresión de haberse degradado, pero más que degradación lo que se dio fue un aumento exponencial en la magnitud de las acciones armadas que terminó por escandalizar a una sociedad que ya había estado acostumbrada a un alto umbral de dolor (Giraldo, 2015b, p. 2).

Colombia ha estado marcada por una serie de problemáticas como las desigualdades sociales, la repartición inadecuada de los beneficios públicos, la baja inversión estatal, el poco crecimiento del PIB y de la educación (Ordóñez, Luna y Nieto, 2019). Además, de la acción de diferentes grupos armados que ocuparon territorios desatendidos por parte del Estado, expandiéndose en todo el territorio nacional, dejando huellas que desde cualquier óptica resultan crueles e inhumanas y que han creado una especie de identidad nacional caracterizada por la violencia y aniquilación del otro (Navia, 2018). En este sentido, en un artículo llamado *La educación intercultural ante el desplazamiento forzado: ¿posibilidad o quimera?*, el investigador Adolfo Albán Achinte (2012) afirma que "la guerra en Colombia tiene color, es decir, que la incidencia de la misma en regiones mayoritariamente ocupadas por

grupos étnicos como el afrocolombiano en la costa Pacífica tiene implicaciones socio-culturales en términos del desplazamiento forzado" (p. 60).

El autor recuerda, además, que el investigador escocés Ulrich Oslender (2004), estudiando el caso del Pacífico colombiano, ha planteado que el desplazamiento forzado es solamente la manifestación de una problemática mucho más compleja que denomina geografías del terror, la cual produce seis dinámicas precisas, a saber: 1) la transformación de ciertos espacios en paisajes de miedo; 2) cambios abruptos en las prácticas espaciales rutinarias; 3) cambios radicales en el sentido de lugar; 4) procesos de desterritorialización; 5) movimientos físicos en el espacio causados por el contexto del terror; y 6) estrategias espaciales de resistencia (cfr. Alban, 2012, p. 60).

Ahora bien, no se trata de excluir de los efectos del conflicto armado a la población mestiza o negar su existencia en contextos urbanos; lo que buscamos es resaltar sus impactos en campesinos, indígenas y afrodescendientes en cuanto a una de las consecuencias más importantes del mismo, como quiera que el desplazamiento forzado se ha constituido en una de las expresiones de la guerra. Esta, por lo demás, tiene su origen ligado a los problemas socioeconómicos que afectan de manera directa a estos pueblos étnicos por la disputa de sus territorios o por el saqueo de sus recursos naturales por parte de los actores armados. De esta manera, hablar de la transformación de ciertos espacios en paisajes de miedo tiene que ver con los testimonios o huellas y el horror que ha dejado el conflicto armado: establecimientos educativos bombardeados o impactados por los tiros de fusil; casetas comunales y templos de cualquier credo religioso ruinosos a causa del mismo; pero, sobre todo, el daño causado a la gente que no en pocos casos paga con su vida los avatares del conflicto.

Los cambios abruptos en las prácticas espaciales rutinarias se generan, entonces, por las constantes restricciones que imponen los grupos armados en materia de movilidad y de delimitación de territorios y horarios de circulación, lo que a su vez genera cambios en la subjetividad de los habitantes de una población que ha debido dejar su territorio o ha sido confinada a parte del mismo por el temor a morir como consecuencia de la guerra. Estas personas, para evitar estos hechos, huyen a otros sitios en los

que deben empezar, en medio de todas las dificultades, a tratar de reconstruir sus modos de subsistencia, resultando especialmente afectados los adultos mayores que por su gran apego al territorio, dado el tiempo que han vivido en él, sufren con mayor intensidad el desarraigo o los horrores de la guerra, así que tienen menos probabilidades de readaptar sus vidas a otros escenarios. Es de resaltar, además, que los que deciden quedarse en el territorio tratan de desarrollar modos de resistencia y de re-existencia, y son quienes, de alguna manera, lo defienden asumiendo quizás lo que Estanislao Zuleta (1991) (citado por Vivas Piñeros, 2007), sostuvo:

Para combatir la guerra con una posibilidad remota, pero real de éxito, es necesario comenzar por reconocer que el conflicto y la hostilidad son fenómenos tan constitutivos del vínculo social, como la interdependencia misma, y que la noción de una sociedad armónica es una contradicción en los términos. La erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia no es una meta alcanzable ni deseable, ni en la vida personal –en el amor y la amistad–, ni en la vida colectiva. Es preciso, por el contrario, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo (p. 77).

Los cambios radicales, en el sentido de lugar, están estrechamente relacionados con la dinámica anterior, ya que las restricciones impuestas en términos de movilidad por los grupos armados influyen en las personas de tal manera que el pánico generado no permite utilizar determinados espacios o lugares que fueron creados para el bienestar de la comunidad. En muchos pueblos del país, los parques, las iglesias, las esquinas, los barrios, que otrora fueran espacios de encuentro para compartir su cotidianidad, a las 6 de la tarde ya se encontraban vacíos, desolados, sin visitantes, dando la impresión de que esas personas cambiaron el sentido de lugar; ya no es el parque el espacio para compartir en determinados horarios, ya no es la iglesia, menos la esquina o el barrio. El comercio cambió horarios y la vida nocturna en espacios compartidos como los ya señalados, terminó.

Tanto los procesos de desterritorialización como los movimientos físicos en el espacio causados por el contexto del terror, han dado paso en el imaginario colectivo de la gente al hecho de huir, de abandonar el territorio, al establecimiento de fronteras invisibles, bien

demarcadas por los grupos armados y que en muchos de los casos son desconocidos por la población civil. Transitar entre una vereda y otra, por caminos de herradura, podría exponer a los transeúntes a la acción de las minas antipersonas o explosivos, las que en muchos casos han cobrado la vida de niños o niñas, que los tocan de camino a la escuela al confundirlos con otros artefactos. Pero si bien es cierto que la geografía del terror expresada en las dinámicas ya descritas ha acallado muchas voces, generado muertes selectivas y sistemáticas de líderes, así como desplazamiento forzado de otros; también lo es que la gente ha tenido que crear estrategias espaciales de resistencia que son las que en última instancia se convierten en garantía, a veces frágil, de su subsistencia.

Durante el desarrollo del conflicto armado los niños tienen menos probabilidades de ir a la escuela primaria, sino que también tienen menos posibilidades de terminar sus estudios. En el año 2013, por ejemplo, la Secretaría de Educación del Cauca confirmó un preocupante incremento del abandono de las aulas como consecuencia del conflicto armado. Según el secretario de Educación departamental, Gilberto Muñoz, casi el 50 por ciento del abandono escolar está relacionado con el conflicto; pese a estas cifras, no es frecuente que la educación figure en la evaluación de los daños causados por un conflicto. La atención de la comunidad internacional y de los medios de comunicación suele centrarse en las imágenes más inmediatas que muestran el sufrimiento humano, no en los costos ocultos y las secuelas duraderas de la violencia. Pero en ningún otro ámbito son esos costos y esas secuelas más evidentes que en el sector educativo: "...en muchos de los países más pobres del mundo, los conflictos armados están destruyendo no sólo la infraestructura del sistema escolar, sino también los anhelos y las ambiciones de toda una generación de niños" (Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, 2013, p. 149).

En este sentido, dados los estragos del conflicto armado y su incidencia con todos los aspectos de la vida de quienes la padecen, pero sobre todo por la presión de las víctimas, Colombia creó el Centro Nacional de Memoria Histórica a través de la Ley 1448 del 10 de junio de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Todo eso se hizo con el objeto de reunir y recuperar todo el material documental, testimonios orales –y por cualquier otro medio– relativos a las

infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas en ocasión del conflicto armado interno.

Esta norma ordenó que la información recogida fuera puesta a disposición de los interesados, investigadores y ciudadanos en general mediante actividades museísticas, pedagógicas y cuantas sean necesarias para proporcionar y enriquecer el conocimiento de la historia política y social de Colombia. La misión de este Centro es contribuir a la realización de la reparación integral y el derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto, así como insistir en la memoria del Estado con ocasión de las violaciones ocurridas en el marco del conflicto armado colombiano, en un horizonte de construcción de paz, democratización y reconciliación.

El Centro Nacional de Memoria Histórica y el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia, entonces, realizaron la investigación *Tomas y ataques guerrilleros entre 1965 y 2013*, en la que dimensionan los daños causados por las incursiones armadas en los centros poblados, cabeceras municipales y a la infraestructura del país, a través de la ubicación de sus objetivos militares, su accionar contra los mismos y desplegando la comisión de delitos que resultan propios del conflicto armado. Esta investigación afirma que

El blanco sistemático de los ataques lo constituyó la fuerza pública y los bienes públicos municipales. La población civil no fue el blanco principal de las incursiones guerrilleras, a diferencia de las tomas paramilitares que la tuvieron como objetivo central. Sin embargo, el que las incursiones guerrilleras no hayan tenido en la mira a personas civiles no quiere decir que estas no hubieran sido perjudicadas de muy diversas maneras (2016, p. 16).

## **2. La política pública educativa como tensión entre el docente y su práctica pedagógica**

En Colombia el marco normativo sobre la educación es abundante. Cada gobierno en turno formula el conjunto de programas y estrategias que han de conformar la política educativa para ese período, enmarcada, claro está, en el plan nacional de desarrollo correspondiente, conformado por una parte general y un plan de

inversiones de las entidades públicas del orden nacional. En la parte general se señalan los propósitos y objetivos nacionales de largo plazo, las metas y prioridades de la acción estatal a mediano plazo y las estrategias y orientaciones generales de las políticas económicas, sociales y ambientales adoptadas por el Gobierno. (Véase artículo 339, Constitución Política de Colombia, 1991).

En virtud a que el conflicto armado se agudizó en el departamento del Cauca a finales de 1980 y principios de 1990, y en atención a la importancia que tiene para este estudio la política pública educativa como una de las tensiones del maestro en esos contextos, hacemos una valoración de la misma entre 1986 y 2016, tiempo en el que la historia de Colombia registra ocho planes nacionales de desarrollo correspondientes a igual número de períodos presidenciales. En cada uno de ellos se formula la política pública para cada gobierno en materia de educación, salud, saneamiento básico, obras públicas e infraestructura, recreación y deporte (ver Cuadro 2).

## **2. 1. Balance de los planes de desarrollo del período 1986-2016**

Cada uno de los gobiernos hasta 1990, concibió y puso en marcha su respectivo plan sin que fuese necesario que el Congreso de la República lo aprobara. Por lo tanto, esos planes reflejaron las visiones y las prioridades que el poder ejecutivo consideró como las más deseables para el país. A partir de 1994, en virtud de la Constitución de 1991, el plan de desarrollo adquirió el rango de una ley especial, pues es obligatorio que cada gobierno presente, al inicio de su período, el respectivo proyecto para que sea debatido y aprobado por el órgano legislativo.

Al hacer la valoración de los ocho planes de desarrollo entre el año 1986 y 2016, se evidencia como un comportamiento uniforme la constante desatención e incumplimiento a los mismos, porque siendo manipulados desde el nivel central y en realidad con poca participación, se le dio a la comunidad definiciones sobre cómo atender sus requerimientos más sentidos. Al hacer la valoración de las políticas públicas educativas en Colombia, por ejemplo, se observa que cada gobierno de turno, tramita y hace aprobar en el Congreso el correspondiente plan nacional de desarrollo, que se convierte en reiterados diagnósticos sobre los aspectos educativos y que generalmente terminan reconociendo las limitaciones de calidad, cobertura y eficiencia en la educación pública como

variables que han persistido en el tiempo, pero que además, con diferentes denominaciones, han sido abordadas sin superarlas.

A manera de ejemplo, el Plan Nacional de Rehabilitación, el Plan para la erradicación de la pobreza absoluta y el Plan de Desarrollo Integral Campesino, no lograron rehabilitar al país, como tampoco lo han hecho la Agencia Presidencial para la Acción Social, ni el Departamento Administrativo para la Prosperidad Social (DPS), organismos que fueron cambiando de nombres de acuerdo al gobierno de turno. Todos esos planes han generado, cada uno en su momento, la cultura del paternalismo y la mendicidad social, con soluciones aparentes que no resuelven de fondo ni de manera integral las situaciones de necesidades básicas insatisfechas; y esto mismo ocurre en materia educativa, en donde se habla de cientos de instituciones y centros educativos que tienen sus plantas físicas deterioradas, con apariencias ruinosas, sin las dotaciones mínimas para que los estudiantes y los docentes desarrollen sus procesos, lo que ocurre muy a pesar de las declaraciones contenidas en los planes de desarrollo de cada gobierno y en sus políticas públicas educativas. Es justo aquí donde se genera una tensión muy fuerte, cuando el docente reflexiona sobre las situaciones en las que está desarrollando sus labores; observa que la escuela o colegio en el que trabaja es la única presencia del Estado, en poblaciones con situaciones socioeconómicas muy críticas, con altos indicadores de pobreza, pero que además de eso tienen que sufrir el accionar de actores armados que se disputan el territorio.

En este escenario, además, el docente se encuentra con el hecho de ser señalado como simpatizante de uno u otro actor armado, según la postura que asuma frente a sus reflexiones y esas realidades en las que se encuentra; lo que ocurre sobre todo cuando el docente reconoce y dimensiona que desde su práctica pedagógica puede hacer muchos aportes a quienes integran las comunidades, con el fin de buscar soluciones a sus problemas más sentidos, incluidos los que demandan la implementación de las pedagogías para el cuidado de la vida. En este sentido, ¿cómo puede el docente formar a los estudiantes en el respeto a los derechos humanos, a la paz, a la democracia o a la justicia social, sin hacer los análisis correspondientes a los contextos en los que ocurre la cotidianidad y en la que hacen presencia los actores del conflicto armado? En estas situaciones, obviamente, el docente toma posturas orientadas, tanto por sus reflexiones como sujeto

político sobre su accionar, como por los miedos que pueda sentir producto de la presión y tensiones a las que se tiene que enfrentar, ya sea participando de los procesos de re-existencia (Albán, en Walsh, 2013) o sustrayéndose de los mismos.

### **3. Pedagogías en emergencia y su relación con el cuidado de la vida desde la ética de la liberación de Enrique Dussel**

La historia de América Latina registra períodos en los que cada uno de sus países fueron colonizados por otros que desde Europa se erigieron como imperios y les impusieron creencias, costumbres y formas de concebir el mundo; todo esto vía militar, religiosa o educativa, cambiando así el legado cultural transmitido de generación en generación por los ancestros negros e indígenas. Los colonizadores partieron del hecho, falso por cierto, de considerar y ejercer su supremacía respecto a los colonizados, quienes a su vez se dividieron en dos grupos muy marcados: los que se resignaron a su condición y quienes decidieron hacer lo que fuese necesario para lograr su independencia física y de pensamiento.

La colonia como período histórico marcó prácticas sociales propias de la época en lo económico, en lo político y en las formas de transmitir conocimientos a través de la institución llamada escuela, con sus operadores religiosos que trazaron lineamientos pedagógicos que correspondían a sus intereses propios y a los gobiernos de turno. Con el paso del tiempo, esos lineamientos pedagógicos trataban de desarrollar la pedagogía tradicional o clásica de manera uniforme, pero fueron perdiendo vigencia y pertinencia en la medida que las interacciones de las prácticas sociales evolucionaban y tanto líderes sociales como docentes y directivos docentes, hacían giros conceptuales y prácticos frente a la pedagogía, en atención a los sujetos, condiciones y los medios en los que cotidianamente se desempeñan. Así, investigadores como Pablo Freire (2005) plantean la pedagogía del oprimido como aquella

Que debe ser elaborada *con él y no para él*, en tanto hombres y pueblos o pueblos en la lucha permanente de recuperación de la humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará. El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que "alojan" al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación (p. 42).

Katherine Walsh, por su parte, evoca al propio Freire, a Albán y a Dussel en *Pedagogías decoloniales* (2017) en los siguientes términos:

La supervivencia física y cultural de los oprimidos y oprimidas, decía Paulo, no está enraizada en la resignación o adaptación a la lesión destructiva del ser o en la negación de vida; más bien está fundamentada en la rebelión contra la injusticia —la rebelión como autoafirmación— y en la resistencia física a la cual se suma la resistencia cultural, “la resistencia que nos mantiene vivos” [...]. Enrique Dussel [...], en su pensar con Freire, resalta esta “acción en-la-que-se-va-tomando-conciencia-ético-transformativa: liberación” cuyo proceso ético, material y objetivo es la *vida*. Recordada aquí también es la re-existencia de la que habla Adolfo Albán: los mecanismos y prácticas que procuran la re-definición y re-significación de vida en condiciones de auto-determinación y dignidad (Walsh, 2017, pp. 24-25).

Docentes y líderes sociales hacen parte de ese grupo de oprimidos que trascienden a reflexionar sobre las actividades que realizan, producto de su formación y de su interés por incidir en los cambios requeridos socialmente. Esa trascendencia también debe conducir, como lo plantea Freire, a la lucha permanente de recuperación de la humanidad, o en la voz de Dussel: debe conducir a la preservación de la vida o a la redefinición o resignificación de la vida con dignidad, al decir de Albán; para ello, se requiere reconocer la cadencia real de la pedagogía tradicional, que poco responde a los cambios socioeconómicos actuales. Así mismo, es necesario acudir a lo que Mignolo (2010) refiere como el pensamiento crítico fronterizo que “nos provee de un método para protagonizar el vuelco descolonial, como así también la conexión entre proyectos surgidos de la herida colonial que pueden ahora concebirse y explorarse en la esfera de las diferencias coloniales e imperiales” (p. 122).

Efectivamente, hoy es necesario reconocer que en los contextos de conflicto armado como los del norte del departamento del Cauca, muchos docentes están transformando sus prácticas pedagógicas en favor de la configuración de las pedagogías para el cuidado de la vida, que emergen en virtud a los planes de estudios, contenidos y estándares curriculares, sino que se interesan de manera especial por trabajar la responsabilidad frente a la otredad, en el sentido de cuidar la existencia del otro también. De no ser así, ya la escuela como institución habría sido eliminada de esos contextos,

pero el hecho de que esto no haya ocurrido conlleva a pensar que existen procesos de re-existencia (Albán, 2008) que convocan a estudiantes, padres y madres de familia, docentes y directivos, es decir, a la comunidad educativa, para buscar otras pedagogías que permitan su protección y conservación en el ámbito escolar y en el ámbito social. Esto es, pedagogías para el cuidado de la vida, entendidas como una episteme distinta respecto a lo pedagógico, porque allí ya hay una invención, una reinención, una reelaboración: una re-existencia en términos pedagógicos.

El cuidado de la vida es un asunto ético que está ligado de manera profunda al hecho de crear las condiciones que posibiliten su conservación y su desarrollo con dignidad en cualquier contexto en el que se esté viviendo. En su obra *Ética de la liberación*, Dussel (1998) sostiene que se trata de una "...ética de afirmación rotunda de la vida humana ante el asesinato y el suicidio colectivo a los que la humanidad se encamina de no cambiar el rumbo de su accionar irracional" (p. 11). El conflicto armado, con todas sus crueldades, sus miserias, sus cadencias, con el mayor desprecio por la vida, es el reflejo del deterioro del ser que, por el contrario, está llamado a protegerse a sí mismo y a los demás como aplicación de una ley natural que es la conservación de la vida. Ver el cuidado de la vida como un asunto ético, entonces, demanda de toda la población, incluidos sus gobernantes, la responsabilidad de, efectivamente, generar dinámicas que propicien hechos de convivencia que permitan el transcurso de la cotidianidad sin que nada justifique la negación de la vida y que, por el contrario, prevalezcan las condiciones de vida con dignidad.

Los estudios culturales, en este sentido, revelan que existen unos principios universales, presentes en todos los territorios y espacios en los que viven los grupos humanos organizados, ya sea de manera natural, es decir, por iniciativa propia, o por decisiones llegadas de afuera que podrían provenir del Estado o de cualquier otra organización. El derecho a la vida, a la libertad, a la autonomía, sin llegar a autoritarismos que dañen a otros, por supuesto, son varios de esos principios universales que deben regular los actos de todas las personas que viven en espacios determinados y que comparten, de alguna manera, su cotidianidad, bien sea de manera permanente u ocasional.

Todo acto humano, máxima, institución, sistema, puede ser considerado éticamente bueno si afirma o desarrolla algún

aspecto de la "vida humana". Es más, ningún acto puede dejar de tener en cuenta ese principio universal, o en el largo plazo afirma la vida o mata de alguna manera. Por ello hemos criticado, como sostiene Dussel, los formalismos, los racionalismos y el cinismo de la razón instrumental, por no incluir entre las condiciones de la moralidad la afirmación de la "vida" y, fundamentalmente (sin antropocentrismos), de la vida "humana".

La vida humana como principio universal debe ser protegida y cuidada en todas sus formas y manifestaciones, de manera integral; es decir, sin incurrir en lo que el mismo Dussel (1998) llama "falacia reduccionista", que se presenta cuando el tema de la vida se asume como una de sus posibilidades solamente, por ejemplo, cuando en contextos de conflicto armado los actores del mismo hacen presencia para impartir, a criterio de ellos, justicia y proteger a las poblaciones, así tengan que desconocerles otros derechos como el de la educación crítica que conlleva a estudiantes y docentes a acumular conocimientos y a reflexionar sobre los mismos en relación con las formas y las condiciones socioeconómicas en las que se desarrolla la vida humana. Ellos, pues, utilizan la protección de la vida como un pretexto para hacer presencia en las zonas, pero con la intención que va más allá de eso, que es la de controlar y vigilar los comportamientos de la gente para que no se apropien de conocimientos, de saberes y de experiencias que puedan cuestionar los factores que influyen en sus formas de vida. Negativa que puede provenir de cualquiera de los actores armados según su conveniencia.

Igual situación se presenta en esos escenarios cuando los docentes y directivos, en el ejercicio de sus funciones, analizan las contradicciones de la política pública educativa que habla de autonomía escolar, pero no disponen de los medios o recursos para hacer posible o ejecutar las decisiones tomadas por el establecimiento educativo o la misma política pública educativa, la cual insistentemente proclama la calidad de la educación como propósito de cada uno de los gobiernos en turno, pero que en la práctica abandona a su suerte a establecimientos educativos y poblaciones que han debido asumir la responsabilidad inclusive de construir escuelas y colegios, en muchos casos verdaderas ramadas, con los pocos recursos que obtienen de bingo bailables, rifas y "colaboraciones" impuestas a padres y madres de familia. Este tipo de reflexiones molestan a quienes son autores o auspician esas inequidades, molestan a los gobiernos que las

propician, a los gamonales que de alguna manera ven amenazadas sus posiciones por las posturas críticas que asumen los docentes, estudiantes y directivos, pues ponen en tensión los propósitos de la política pública educativa con la realidad que vive la gente en esos contextos de conflicto armado. Lo mismo ocurre cuando los procesos de educación crítica tienen que abordar los fines esenciales del Estado, que según el artículo 2º de la Constitución Política de Colombia son:

Servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo.

Esta declaración de tan nobles propósitos, al ser sometida a la crítica de los actores de los procesos educativos, necesariamente entra en profunda contradicción con las realidades de las comunidades. No es un Estado el que permanece indiferente frente a los registros que indican que en Colombia existen 8.400.856 personas en condición de víctimas de desplazamiento forzado, producto del conflicto armado<sup>1</sup>, y en el que además se permite que la gente del campo, sobre todo indígenas y afrodescendientes, padezcan los efectos del confinamiento y la beligerancia de los actores armados contra la población civil. Un Estado que no protege la vida humana o que lo hace parcialmente, y que cada día aumenta la brecha entre ricos y pobres, entre campesinos y ciudadanos y entre las diferentes etnias, es un Estado deslegitimado para condenar o perseguir, ya sea de manera directa o a través de sus aliados, a quienes cuestionan esas incoherencias entre el discurso estatal y las realidades que viven esas comunidades.

Asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo hace parte de esa declaración de buenos propósitos planteados como mandato social, más allá de que los contenga una norma meramente jurídica. Sin embargo, existen en la sociedad colombiana sectores que se oponen a estos propósitos, como si los mismos no hicieran parte de la protección a la vida humana. A propósito, Dussel (en Covarrubias, 2015) sostiene que en política

<sup>1</sup> Unidad para las víctimas. Registro único. [En línea]

hay principios universales que deben observarse y tener en cuenta para la cotidianidad, y lo dice de la siguiente manera:

Los tres principios que trabajo son muy simples. Uno, hay que afirmar la vida de los ciudadanos: comer, tener casa, cultura, hasta adorar a los dioses. Dos, todo se hace por participación simétrica de los afectados para producir un sistema de legitimación al llegar a acuerdos con las instituciones. La democracia es el nombre de un sistema de legitimación. Los procedimentalistas dicen que la democracia es un procedimiento. Es la parte objetiva del asunto frente a la cual aparece una parte subjetiva y sin la cual la democracia procedimental no funciona: llegar a acuerdos porque me muestran lo más razonable, que es el momento donde la voluntad se hace racional. Esa es la democracia, donde la participación es esencial, pero tiene que organizarse a todos los niveles. La gran revolución, en el siglo XXI, es la de la participación democrática. Tres, se hacen cosas posibles. Son principios universales, que funcionan para todos los clanes, tribus, ciudades. Quizá es muy extraño lo que digo: "hay principios universales en política", incluso en contra de los posmodernos. Son principios muy abstractos, toda decisión concreta, en cambio, es muy incierta. Por lo tanto, como hay errores inevitables, todo acto tiene una víctima. Por ende, mi propuesta es lo más realista y al mismo tiempo lo más humilde, ya que el que hace algo sabe inevitablemente que va a haber un efecto negativo (2015, p. 5).

Estos planteamientos en voces de docentes, directivos y líderes sociales, que orientan su práctica pedagógica hacia el logro de acuerdos que mejoren las condiciones de vida en determinadas comunidades, son mal vistos por quienes ostentan, ejercen y defienden el poder. Y es entonces cuando se genera la negación de quienes piensan distinto a lo que la clase política dominante ha establecido. Esa negación no soporta la confrontación de ideas y por la misma circunstancia se da inicio al imperio de la fuerza, a la crueldad, a la muerte, si es preciso, de docentes, directivos y líderes sociales. Es claro que en Colombia esa negación de quienes piensan distinto puede provenir, como ya se planteó, de cualquiera de los actores armados que actúan en estos contextos de guerra. Contrario a la negación de lo otro, de quien piensa distinto a esas hegemonías, del pensamiento de quienes son actores de los procesos de educación crítica, se plantea el reconocimiento de los mismos. Al respecto, Barragán (2011) afirma que:

Se define el reconocimiento como aquel acto de la razón en el que inmiscuido con la política, se interpreta como el conocer al otro como igual. Es el doble movimiento de quedarse a conocer que es el otro y aceptar e interiorizar que la esencia de ese otro, no es lo ajeno que me resulte, sino la persona que existe y se presenta como mi igual. En el nivel social el reconocimiento es aquello que lleva al hombre en común unidad a mantener afecto por los miembros pares de su cotidianidad. Es esa voluntad elevada al nivel de la comunicación que hace posible compartir el mundo con el otro en una relación fraternal que se encuentra forjada en la posibilidad de la convivencia pacífica. No es la negación de la diversidad, ni la homogeneización de la sociedad para pacificar una sociedad, es la construcción en consenso de una realidad basada en la diferencia y su reconocimiento en completo respeto y común entendimiento de la igualdad, que convoca a todos y que va más allá de la piel oscura o clara que los hombres y mujeres tengan para contener el espíritu (p. 55).

Para Dussel, en este sentido:

Al no cumplirse los tres principios normativos, llega un momento donde la situación es intolerable y los oprimidos se reúnen y dicen "no se está aplicando el principio de la vida, tenemos el derecho a criticar el sistema porque es injusto". Al reunirse, llegan a un consenso. La legitimidad es el consenso, no el vigente sino el crítico, que deviene el dominante. Entonces, tengo dos consensos: el primero, lo dice Gramsci, es cuando una clase es dirigente porque está apoyada en el consenso, y de ahí que se vuelva hegemónica. Pero cuando pierde el consenso, por el consenso de los oprimidos que es disenso, entonces se vuelve clase dominante, pierde la legitimidad y ejerce la dominación y represión (en Covarrubias, 2011, p. 33).

El cuidado de la vida en general y de la humana en particular es una responsabilidad social, pero también individual en tanto que es de su naturaleza, de su esencia preservarla y protegerla. Un Estado social de derecho como proclama serlo Colombia, tiene la responsabilidad de cuidar la vida de sus pueblos, de generarles las condiciones para que esa vida sea digna, para que la gente reciba educación de calidad, para que absolutamente ninguna persona sea perseguida, desaparecida, confinada o asesinada en virtud a fomentar y ejercer la educación crítica que conlleva a la reflexión de las formas en que vive la gente.

#### 4. Conclusiones

El conflicto armado ha generado confrontaciones que han ocurrido en escenarios en los que se encuentran inmersos, en muchos casos, establecimientos educativos que sienten de cerca las acciones de los actores armados, lo que afecta o incide en los procesos de formación y crea tensiones entre los fines que persigue la educación y el contexto o escenario en el que ocurre el proceso educativo, incluidas sus condiciones socioeconómicas y los procesos de subjetivación que le resulten propicios. De allí que el reconocimiento del territorio de manera participativa y vivencial es una importante herramienta pedagógica y educativa para reflexionar sobre las problemáticas y el desarrollo de acciones concretas de transformación (Burbano, Medina, Calvache y Ruiz, 2018). En este sentido, la primera tensión está constituida por los discursos, mensajes y hechos que despliegan los actores armados; la segunda corresponde a la política pública educativa; y la tercera está determinada por los discursos y actos pedagógicos asumidos por docentes y directivos docentes.

Los discursos, mensajes y hechos que despliegan los actores armados crean en el imaginario colectivo temores, angustias y desesperanza, en ocasiones resistencia y generan también desplazamientos; pero al mismo tiempo han estimulado el apego al territorio por parte de los afectados. El propósito de estos discursos y mensajes ha sido el de justificar sus hechos, ganar seguidores y establecer control.

La política pública en materia educativa obedece a intereses de dominación ejercidos por organismos como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), que aprovechando su poderío económico ofrecen créditos a los países, condicionándolos a que incorporen en su ordenamiento jurídico, normas y reformas tendientes a aumentar la edad de jubilación de docentes o a señalar las tasas de repitencia y deserción escolar, que inciden de manera muy fuerte en el sector educativo y social.

Por otro lado, los discursos y actos pedagógicos asumidos por docentes y directivos docentes que conforman la tercera tensión, están mediados tanto por su formación política como por las concepciones que unos y otros tengan sobre educación, pedagogía

y didáctica; son estos los encargados de reproducir los contenidos de la primera tensión o de contribuir a neutralizarlos.

Estas tensiones pueden ser comprendidas desde la geopolítica que intenta establecer las formas de relación entre los espacios geográficos, es decir, los espacios, territorios y los grupos humanos organizados en la forma de unidades políticas (comunidades, pueblos, naciones, Estados), y pretende develar el sentido de la relación entre las distintas unidades políticas contemporáneas en el tiempo en el marco de dichos espacios o soportes (Rodríguez, 2006).

Finalmente, cabe decir que la ruta metodológica trazada en nuestro proyecto de trabajo se cumplió, y actualmente se está trabajando en la fase de la redacción del informe final, en donde se espera registrar los hallazgos obtenidos en las fases anteriores y que develan cómo ha sido el cuidado de la vida y la valoración de la manera como el escenario de la guerra ha transformado las prácticas pedagógicas tradicionales en favor de prácticas pedagógicas para el cuidado de la vida.

## Bibliografía

Alban, A. (2012). La educación intercultural ante el desplazamiento forzado : ¿Posibilidad o quimera ?. En *Contextos*, 1 (1), pp. 55-66. Colombia: Universidad Santiago de Cali.

Asamblea Nacional Constituyente (1991). Artículo 339, *Constitución Política de Colombia*.

Burbano, C. L., Medina, L., Calvache, C., y Ruiz, M. C. (2018). Hacia la construcción de una propuesta de formación política dirigida a mujeres, nacida desde la lucha. *Revista CS*, n.º 25 (mayo), 111-36. Recuperado de [https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista\\_cs/article/view/2701](https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/2701)

Centro Nacional de Memoria Histórica y Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (2017). *Tomas y ataques guerrilleros entre 1965 y 2013*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Covarrubias, Israel (2015). Entrevista a Enrique Dussel. En *Analéctica*, año 1, núm. 8. Recuperado de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/251/2511160008/html/index.html>

Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.

Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: siglo XXI.

Giraldo Moreno, Javier. (2015a). *Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia. Su persistencia y sus impactos*. Colombia: Espacio crítico. Recuperado de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r33457.pdf>

\_\_\_\_\_. (2015b). Política y guerra sin compasión. En *Comisión histórica del conflicto y sus víctimas*. Colombia: Mesa de conversaciones. Recuperado de <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/GiraldoJorge.pdf>

Mignolo, Walter. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Molano Bravo, A. (2010). Fragmentos de la Historia del conflicto armado (1920-2010). En *Comisión histórica del conflicto y sus víctimas*. Colombia: Mesa de conversaciones. Recuperado de <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2015/02/Version-final-informes-CHCV.pdf>

Navia, C. (2018). Guerra y paz en Colombia: Las mujeres escriben. Ed. Ordóñez, E. J., Granja, L. C. y Luna, A. En *Antología del pensamiento social en Colombia*. Recuperado de <https://repository.usc.edu.co/bitstream/handle/20.500.12421/417/Libro?sequence=1&isAllowed=y>

Ordóñez, E. J., Nieto, A. y Sánchez, J. M. (2019). Fundamentos filosóficos para un observatorio en paz y posconflicto. En *Comunidades Epistemológicas Tomo II*. Recuperado de: <https://repository.usc.edu.co/handle/20.500.12421/3165>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. Recuperado de <http://cme-espana.org/media/publicaciones/2/UNESCO/Informe%20de%20seguimiento%20EPT%202013-2014.pdf>

Rodríguez Uribe, L. M. (2006). *Espacios, Territorios y Poder. Algunas categorías del análisis geopolítico*. Magallanes: Punta Arenas. Recuperado de <https://geopolitica.blogia.com/2006/050903-espacios-territorios-y-poder-algunas-categor-as-del-an-lisis-geopol-tico.php>

Vivas Piñeros, S. L. (2007). La experiencia de la violencia en Colombia: apuntes para pensar la formación ciudadana. En *Universitas Humanística*, núm. 63, enero-junio, 2007, pp. 269-285. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Walsh, K. (coord.) (2017). *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya Yala.